

# 2025年度 早稲田大学大学院教育学研究科

## 博士後期課程 一般・外国学生入学試験問題 資料解読

### 【教育基礎学専攻】

#### 解答上の注意

1. 教育基礎学専攻の入学試験問題は、出願時に届け出た指導教員の欄に従い、下記の表の解答すべき問題を解答しなさい。

志願票に記入した研究指導名	志願票に記入した指導教員名	解答すべき問題、ページ	必要解答用紙枚数
教育学研究指導	藤井 千春	設問 1 (P. 2)	1 枚
教育学研究指導	三上 敦史	設問 2 (P. 3)	
教育学研究指導	坂倉 裕治	設問 3 (P. 4)	
教育学研究指導	根津 朋実	設問 4 (P. 5)	
教育学研究指導	菊地 栄治	設問 5 (P. 6)	
教育学研究指導	鴨川 明子	設問 7 (P. 7)	
教育学研究指導	濱中 淳子	設問 1 (P. 8～9)	1 枚
社会教育学研究指導	坂内 夏子	設問 2 (P. 10)	
教育心理学研究指導	上淵 寿	設問 (P. 11～12)	1 枚
教育心理学研究指導	堀 正士		
教育心理学研究指導	椎名 乾平		
教育心理学研究指導	本田 恵子		
教育心理学研究指導	安達 智子		
初等教育学研究指導	河村 茂雄	設問 (P. 13)	1 枚
初等教育学研究指導	佐藤 隆之		
初等教育学研究指導	大泉 義一		

2. 解答の際には、設問番号を記入してから解答すること。（例「設問 1、設問」等）

3. 解答すべき問題以外を解答した場合、当該解答は「0点」となります。

4. 解答用紙の所定欄に研究指導名・指導教員名・受験番号・氏名を必ず記入すること。

5. 問題用紙は「13枚」（本ページ含む）、解答用紙は「1枚」です。必ず枚数を確認すること。

以 上

【設問1】 この問題は、教育学研究指導 (藤井千春) を志願する受験生が選択して解答する問題である。解答用紙の最初に「設問1」、「教育学研究指導 (藤井千春)」と記入すること。

問題 次の英文の全文を日本語文に訳しなさい。

My own analysis will divide along these two paths of philosophical anthropology and political philosophy. The first path will follow Dewey's rejection of his great *bete noire*, dualism, and its accompanying asomatic attitude. By moving beyond dualism, Dewey introduces a reevaluation of the body, and a redefinition of "mind." Several important Deweyan themes emerge in this connection.

1. Dewey makes an important distinction between a narrowly "vocational" education, and one that is built around what he calls "occupations." "Occupations" are made central, while narrow vocationalism is rejected outright.
2. Education is not preparation. Education, for Dewey, is important only so far as it is treated as an end in itself. Education treated as preparation for external and future ends represents one great failing of traditional pedagogical methods.

The second path follows Dewey's understanding of "democracy." This is a topic that continues the discussion of the previous two chapters. As we have seen, Dewey significantly altered ordinary conceptions of democracy. He planted the seeds for a wider understanding of democracy as a "way of life" built around the centrality of growth and individuality.

His reconceptualization of democracy led him to recommend that an educational system must encourage certain habits while it discourages others. The Deweyan suggestions go beyond

the traditional claim that education's goal in a democratic society must be to produce an informed electorate. The inculcation of a democratic character, not just the training of citizens' minds, is that toward which an educational system in a democracy must aim. The question of moral education thus becomes a focal concern.

※WEB掲載に際し、以下のとおり出典を追記しております。

Boisvert, R. D. John Dewey: Rethinking Our Time.  
Albany: State University of New York Press, 1998.

2025年度 早稲田大学大学院 教育学研究科

博士後期課程 入学試験問題

科目名 資料解説（教育基礎学専攻）

【設問 2】 この問題は、教育学研究指導（三上敦史）を志願する受験生が選択して回答する問題である。解答用紙の最初に「設問 2」、「教育学研究指導（三上敦史）」と記入すること。

問題 以下に示す勅令の教育史的な意義について、各条文を逐一説明しながら明らかにしなさい。

1918 年勅令第 389 号「高等学校令」（抄）

第二条 高等学校ハ官立、公立又ハ私立トス

第七条 高等学校ノ修業年限ハ七年トシ高等科三年尋常科四年トス

高等学校ハ高等科ノミヲ置クコトヲ得

第十条 高等学校ニハ特別ノ必要アル場合ニ於テ予科ヲ置クコトヲ得但シ第七条第二項ノ高等学校ニ付テハ此ノ限ニ在ラス

高等学校予科ニ関スル規程ハ文部大臣之ヲ定ム

第十一条 高等学校尋常科ニ入学スルコトヲ得ル者ハ当該学校予科ヲ修了シタル者、尋常小学校ヲ卒業シタル者又ハ文部大臣ノ定ムル所ニ依リ之ト同等以上ノ学力アリト認メラレタル者トス

第十二条 高等学校高等科ニ入学スルコトヲ得ル者ハ当該学校尋常科ヲ修了シタル者、中学校第四学年ヲ修了シタル者又ハ文部大臣ノ定ムル所ニ依リ之ト同等以上ノ学力アリト認メラレタル者トス

※WEB 掲載に際し、以下のとおり出典を追記しております。

出典：文部科学省ホームページ（<https://www.mext.go.jp/>）

「高等学校令」（文部科学省）（[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/others/detail/1318057.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318057.htm)）  
を加工して作成

【設問3】この問題は、教育学研究指導（坂倉裕治）を志願する受験者が選択して解答する問題である。解答用紙の最初に「設問3、教育学研究指導（坂倉裕治）」と記入すること。

問題 つぎの仏文を和訳しなさい。

Pour connaître son talent, il faut examiner et de quelle espèce d'objets le hasard et l'éducation ont principalement chargé notre mémoire, et quel degré de passion l'on a pour la gloire. C'est sur cette double combinaison qu'on peut déterminer le genre d'étude auquel on doit s'attacher. Il n'est point d'homme entièrement dépourvu de connaissances. Selon qu'on aura dans la mémoire plus de faits de physique ou d'histoire, plus d'images ou de sentiments, on aura donc plus ou moins d'aptitude à la physique, à la politique ou à la poésie. Est-ce à ce dernier art qu'un homme s'applique ? Il pourra devenir d'autant plus grand peintre en un genre que le magasin de sa mémoire sera mieux fourni des objets qui entrent dans la composition d'une certaine espèce de tableaux. Un poète naît dans ces âpres climats du Nord, que d'une aile rapide traversent sans cesse les noirs ouragans ; son œil ne s'égare point dans des vallées riantes ; il ne connaît que l'éternel hiver qui, les cheveux blanchis par les frimats, règne sur des déserts arides ; les échos ne lui répètent que les hurlements des ours ; il ne voit que des neiges, des glaces amoncelées, et des sapins, aussi vieux que la terre, couvrir de leurs branchages morts les lacs qui baignent leurs racines. Un autre poète naît, au contraire, sous le climat fortuné de l'Italie ; l'air y est pur ; la terre est jonchée de fleurs ; les zéphirs agitent doucement de leur souffle la cime des forêts odorantes ; il voit les ruisseaux, par mille arcs argentés, couper la verdure trop uniforme des prairies, les arts et la nature s'unir pour décorer les villes et les campagnes : tout y semble fait pour le plaisir des yeux et l'ivresse des sens. Peut-on douter que, de ces deux poètes, le dernier ne trace des tableaux plus agréables, et le premier des tableaux plus fiers et plus effrayants ? Cependant ni l'un ni l'autre de ces poètes ne composeront de ces tableaux, s'ils ne sont animés d'une passion forte pour la gloire.

Les objets que le hasard et l'éducation placent dans notre mémoire sont à la vérité la matière première de l'esprit ; mais cette matière y reste morte et sans action, jusqu'au moment où les passions la mettent en fermentation. C'est alors qu'elle produit un assemblage nouveau d'idées, d'images ou de sentiments, auxquels on donne le nom de génie, d'esprit ou de talent.

(Claude-Adrien Helvétius, *De l'Esprit*)

※WEB掲載に際し、以下のとおり出典を追記しております。

« Œuvres complètes, Tome 1. De l'esprit » Claude-Adrien Helvetius, sous la direction de Gerhardt Stenger, texte édité, présenté et annoté par Jonas Steffen (Honoré Champion, © 2016)

【設問4】この問題は、教育学研究指導 (根津朋実) を志願する受験者が選択して解答する問題である。  
解答用紙の最初に「設問4」、「教育学研究指導 (根津朋実)」と記入すること。

問題 次の英文を読み、問1から問3に答えなさい。

The Tyler Rationale consists of four fundamental questions that first appeared during the late 1940s in Ralph W. Tyler's curriculum syllabus, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. This document is still in print and continues to sell thousands of copies each year. The questions of the Tyler Rationale include these: What educational purposes should the school seek to attain? What educational experiences can be provided that are likely to attain these purposes? How can these educational experiences be effectively organized? How can we determine whether these purposes are being attained? These questions rest on a conceptual foundation where educational purposes are defined by objectives that arise from three sources—the needs of the learner, expectations of society, and insights from content specialists. Because a program's educational objectives may become too divergent and numerous, the rationale was to filter objectives through philosophical and psychological screens. This simple array of four questions has proven to be one of the most defining professional concepts of curriculum design and development.

Much lore surrounds the origins of the rationale. Tyler, as research director of the Eight Year Study, describes a lunch occasion in the 1930s when he, H. H. Giles, and Hilda Taba were discussing curriculum development and the rationale's legendary questions were conceived (by Tyler) and written on a napkin. During the same period, Giles and the Eight Year Study Curriculum Associates were charged with formulating basic principles for the secondary school curriculum and, on the first page of their 1942 report entitled *Exploring the Curriculum*, their fundamental questions included these: What is to be done? What

subject matter is to be used? What classroom procedures and school organization are to be followed? How are the results of the program to be appraised? Both frameworks stressed the use of educational objectives, although neither represents the use of behavioral objectives as the term was later developed.

Tyler's call to "formulate objectives" required educators to reconsider their most fundamental educational goals and, when situated within the context of a classroom problem, became a way to reestablish "intentions" (which would have been a better term to have used). Objectives did not represent the confining, convergent dimension that was later popularized in the 1960s and 1970s with behavioral objectives and management by objectives programs. In fact, Tyler, Giles, and the Curriculum Associates describe the genesis of educational objectives in relation to the central purposes of education. For Tyler, behaviors meant all types of human reactions at all levels of cognition, and objectives were developed for nonobservable behaviors: social sensitivity, appreciation, personal and social adjustment. Yet, the Tyler Rationale is now often cited to have introduced behavioral objectives, even though Tyler later dismissed this claim and maintained his belief that behavioral objectives had become too specific. Further, the four questions were not meant to be a linear sequence of actions but, instead, questions as aspects of a conversation. Further, "why" questions were not part of the rationale, in part, because Tyler originally used the framework to assist teachers with immediate (classroom) problems. That issues of "purposefulness"—the why of a situation—would be implicitly addressed when one sought to identify (what) and to solve (how) problems.

(出典: Kridel, C., "TYLER RATIONALE, THE", in Kridel, C. (ed.), *Encyclopedia of curriculum studies*, vol. 1, Sage, 2010, pp. 907-908. )

※WEB掲載に際し、以下のとおり出典を追記しております。

Used with permission of sage, from *Encyclopedia of curriculum studies*, by Craig Kridel, vol.1, 2010, pp.907-908; permission conveyed through Copyright Clearance Center, Inc.

問1 英文で述べられている「原理」を、簡単に要約しなさい。

問2 下線部を日本語に訳しなさい。

問3 この「原理」について、長所と短所を述べなさい。

【設問5】この問題は、教育学研究指導（菊地栄治）を志願する受験者が選択して解答する問題である。解答用紙の最初に「設問5」、「教育学研究指導（菊地栄治）」と記入すること。

問題 次の英文は、国連障害者権利委員会によって採択された「障害者権利条約に関する日本国の第1回報告に対する最終見解」（2022年）のうち「教育（第24条）」の箇所を抜粋したものである。文章を読んで、問1と問2に答えなさい。

Education (art. 24)

51. The Committee is concerned about:

(a) The perpetuation of segregated special education of children with disabilities, through medical-based assessments, making education in regular environments inaccessible for children with disabilities, especially for children with intellectual and/or psychosocial disabilities and those who require more intensive support; as well as about the existence of special needs education classes in regular schools;

(b) Children with disabilities being denied admittance to regular schools due to their perceived and actual unpreparedness to admit them, and the ministerial notification issued in 2022 according to which students enrolled in special classes should not spend their time in regular classes for more than half of their school timetable;

(c) The insufficient provision of reasonable accommodation for students with disabilities;

(d) The lack of skills of, and the negative attitudes to inclusive education of, regular education teachers;

(e) The lack of alternative and augmentative modes and methods of communication and information in regular schools – including sign language education for deaf children, and inclusive education for deafblind children;

(f) The lack of a national comprehensive policy to address barriers for students with disabilities in higher education, including for university entrance exams and for the study process.

52. Recalling its general comment No. 4 (2016) on the right to inclusive education, and target 4.5 and target 4.a of the Sustainable Development Goals, the Committee urges the State party to:

(a) Recognize the right of children with disabilities to inclusive education within its national policy on education, its legislation and its administrative arrangements, with the aim of ceasing segregated special education, and adopt a national action plan on quality inclusive education, with specific targets, time frames and a sufficient budget, to ensure that all students with disabilities are provided with reasonable accommodation and the individualized support they need at all levels of education;

(b) Ensure access to regular schools for all children with disabilities, and put in place a “non-rejection” clause and policy to ensure that regular schools are not allowed to deny regular school for students with disabilities, and withdraw the ministerial notification relating to special classes;

(c) Guarantee reasonable accommodation for all children with disabilities to meet their individual educational requirements and to ensure inclusive education;

(d) Ensure the training of regular education teachers and non-teaching education personnel on inclusive education and raise their awareness about the human rights model of disability;

(e) Guarantee the use of augmentative and alternative modes and methods of communication in regular education settings, including of Braille, Easy Read, and sign language education for deaf children, promote the deaf culture in inclusive educational environments, and ensure access to inclusive education for deafblind children;

(f) Develop a comprehensive national policy addressing barriers for students with disabilities in higher education, including for university entrance exams and for the study process.

(Source : Committee on the Rights of Persons with Disabilities ‘Concluding observations on the initial report of Japan’, United Nations)

※ページ下部に出典を追記しております。

問1 文部科学省は、2014年の障害者権利条約批准後もインクルーシブ教育システムという独自概念を使用し続けている。上記前段の「51.指摘事項」をふまえて、臨床社会学の視点からこうした行政の対応が孕む問題点について論述しなさい。

問2 上記後段の「52.是正勧告」の中心的内容をふまえて、後期近代の視点から、日本の学校経営のあり方をめぐる今日的課題を同定し、解決の道筋について論述しなさい。

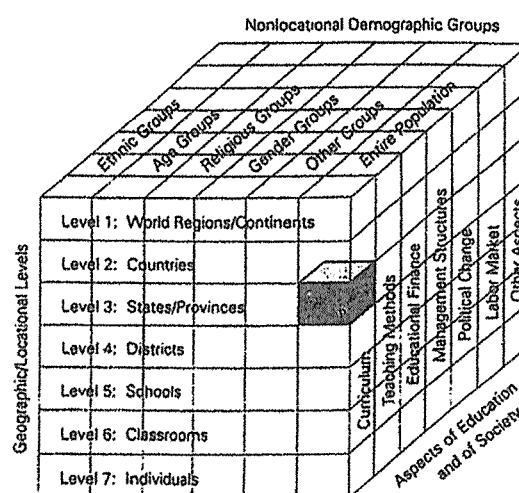
【設問7】この問題は、教育学研究指導(鴨川明子)を志願する受験者が選択して解答する問題である。  
解答用紙の最初に「設問7」、「教育学研究指導(鴨川明子)」と記入すること。

問題 次の英文を読み、以下の問1から問3に答えなさい。

### The Bray and Thomas Cube

Figure 0.1: A Framework for Comparative Education Analyses

Figure 0.1 reproduces the cube presented by Bray and Thomas(1995, p.475). It was part of a paper entitled 'Levels of Comparison in Educational Studies: Different Insights from Different Literatures and the Value of Multilevel Analyses'. The paper commenced by noting that that different fields within the wider domain of educational studies have different methodological and conceptual emphases, and that the extent of cross fertilization was somewhat limited. The field of comparative education, for example, was



dominated by cross-national comparisons and made little use of intranational comparisons. In contrast, many other fields were dominated by local foci and failed to benefit from the perspectives that could be gained from international studies. The paper then pointed out that although the field of comparative education had been dominated by cross-national foci, many other domains lacked such perspectives. The authors argued that stronger relationships between different fields would be to the benefit of all.

On the front face of the cube are seven geographic/locational levels for comparison: world regions/continents, countries, states/provinces, districts, schools, classrooms, and individuals. The second dimension contains nonlocational demographic groups, including ethnic, age, religious, gender and other groups, and entire populations. The third dimension comprises aspects of education and of society, such as curriculum, teaching methods, finance, management structures, political change and labour markets. Many studies that are explicitly comparative engage all three dimensions, and thus can be mapped in the corresponding cells of the diagram. For example, the shaded cell in Figure 0.1 represents a comparative study of  for the entire population in two or more provinces.

An overarching point of the Bray and Thomas article was their call for multilevel analyses in comparative studies to achieve multifaceted and holistic analyses of educational phenomena. The authors observed that much research remained at a single level, thereby neglecting recognition of the ways in which patterns at the lower levels in education systems are shaped by patterns at higher levels and vice versa. While researchers can often undertake only single-level studies because of constraints dictated by purpose and availability of resources, Bray and Thomas suggested that researchers should at least recognise the limits of their foci and the mutual influences of other levels on the educational phenomena of interest.

出典: Mark Bray, Bob Adamson and Mark Mason(2007), *Comparative Education Research: Approaches and Methods*, Springer, pp.8-9.

註: 図の出典は、Mark Bray & R.Murray Thomas(1995), *Levels of Comparison in Educational Studies: Different Insights from Different Literatures and the Value of Multilevel Analyses*, *Harvard Educational Review*, 65(3).

※出典は下記に記載しております。

問1 上記空欄  に入る語を、英語で書きなさい。

問2 第3段落を日本語に訳しなさい。

問3 比較教育学におけるブレイ・トーマスキューブの意義と課題について、日本語で簡潔に述べなさい。

※WEB掲載に際し、以下のとおり出典を追記しております。

Bray, Mark, Bob Adamson, and Mark Mason. *Comparative Education Research: Approaches and Methods*. Introduction, pp. 8-9. Berlin: Springer, 2007.

【設問Ⅰ】

この問題は、教育学研究指導（濱中淳子）を志願する受験生が選択して解答する問題である。  
解答用紙の最初に「設問Ⅰ・教育学研究指導（濱中淳子）」と記入すること。

以下は、戸高南帆「どのような母親が家事を子どもにしつけるのかー性別役割分業意識をめぐる実証的検討」(『教育社会学研究』第114集, pp.159-177)の第2節第3項ならびに論文内に示された分析結果(表3として示された分析結果)を引用したものである(ただし、一部改変してある)。確認し、下記の問いに答えなさい。

2.3 本研究における検討課題

林川(2015)は、女子中学生の家庭優先志向の形成メカニズムを検討するなかで、性別役割意識の形成を取り扱った先行研究において、どのように性別役割の家庭内社会化がなされるのかという問いは等閑視されてきたと指摘している。本稿ではそのメカニズムの一端を明らかにすることを目的として、母親からはたらきかけに着目する。子どものしつけや教育の主な担い手となるのは、共働き家庭であっても依然として女性であるため(額賀・藤田 2022)、分析の対象も母親に限定する。そのうえで、母親自身の性別役割分業意識と、家事のやり方を教えるという行為の関連を検討する。具体的には、娘については、性別役割分業を支持する母親ほど、娘が家事を担うことを想定するために、娘に家事を教えている可能性が考えられる。

仮説① 性別役割分業を支持する母親ほど、娘に家事を教えている。

一方で、息子については、母親が性別役割分業を支持しているほど息子に家事を教えていない可能性が考えられる。家事のゲートキーピングという観点からも、この可能性は想定される。Allen & Hawkins (1999)によると、母親に夜、父親のさらなる家事へのかかわりを妨げるゲートキーピング行動は、母親の21%にみられたという。ゲートキーピング行動の理由としては、母親が家事のスタンダードを設定することで生じる家族に対する責任感や、母親であるという対外的なアイデンティティを手放したくないこと、そして母親自身の強固な性別役割分業意識が挙げられている(Allen & Hawkins 1999)。妻が性別役割分業意識に肯定的である場合、夫の家事参加の程度は減退する(西岡 2004)という指摘も併せて考えると、息子に対しても、性別役割分業意識の強い母親は家事のはたらきかけを控えている可能性がある。

裏を返せば、母親が息子に家事を教えるということは、男性でも家事をする、家事ができるといったメッセージを含みうるものであり、性別役割分業を支持しない母親ほど息子に家事を教えているかもしれない。Penha-Lopes (2006)によると、息子に家事をさせる母親は複数のレベルで社会化の行為主体となっており、家事行動の任命者として、革新的なジェンダー態度の持ち主として、そして息子の手本としてふるまっていると示唆している。以上より、息子をもつ母親については、次の仮説を立てた。

仮説② 性別役割分業を支持する母親ほど、息子に家事を教えていない。

これらの仮説を検討するうえで注意しなければならないのは、母親の性別役割分業意識と、家事を教えるという行為の背後に、母親自身の学歴の影響が複数の経路で想定されることである。第一には、高学歴の女性は性別役割分業を支持しないという傾向(原・肥和野 1990)があり、第二には、高学歴の母親は子どものしつけに全般的に熱心であるという点である。つまり母親が高学歴であることは、家事についても積極的にしつける可能性がある一方で、同時に性別役割分業を支持しない傾向にもあるため、娘に対して家事をあえて教えないとも考えられる。このような可能性を考慮するため、分析では母親の学歴を統制したモデルも用いて、母親の性別役割分業意識そのものの効果を確認する。

さらには、子どもに家事を教えることには手間がかかることから、教育意識の高さが家事を教えることにそのまま反映されるとは考えにくく、母親の仕事や時間的余裕といった面も影響すると考えられる。非大卒女性に比べて大卒女性が「親が導く子育て」を実践する傾向について、額賀・藤田(2022, p.192)は、母親の高い教育関心に加えて、時間や労力といった「親が導く」コストをкаろうじて払えるために実現可能となっていると言及している。三輪(2000)も、親自身の意識について、子どもに手伝いをさせた方がよいと思う一方で、親みずからが家事をしたほうが早く確実に実行できると考えている点を示唆している。

母親の性別役割分業意識については、母親自身の就業状態や、夫婦間の家事分担のあり方との関連が考えられる。例えば、就業継続を希望して高等教育を受けたものの、専業主婦になった女性は性別役割分業意識を結果的に変更する(木村邦博 2000)という指摘や、本人が有職であるほど性別役割分業に否定的である(白波瀬 2005)という点が挙げられており、母親のおかれた現状が意識を規定している面を考慮するため、分析ではこれらを統制変数として投入する。

設問1（濱中淳子研究室）続き

母親側の要因だけでなく、子どもの年齢によっても、親子と家事とのかかわりは異なると想定される。大卒家庭において、子育ての重心は、中学校進学に近づくにつれて多様な経験をさせることから勉強へと移る（Matsuoka 2019）。もっとも子どもが家事をするのは10歳代の前半頃（西村 2021）であり、子どもの学年が高いほど家事実践は少ない（直井 2009, 鳥羽・久保 2013）。また、保護者の教育的かかわりは、子どもが相対的に低年齢である時期に多く生じ、かつ社会化効果も大きいと想定される。以上をふまえて、本稿の分析対象は小学生の親子に限定した。

<分析結果>

表3 順序ロジット回帰分析による分析結果（従属変数：「料理や掃除のしかたを教える」）

	男子				女子			
	モデル1		モデル2		モデル1		モデル2	
	Coef.	S.E.	Coef.	S.E.	Coef.	S.E.	Coef.	S.E.
母親の性別役割分業意識								
まったくあてはまらない【基準】								
あまりあてはまらない	-0.056	0.097	-0.056	0.097	-0.280 **	0.096	-0.290 **	0.096
あてはまる	-0.197 †	0.112	-0.197 †	0.112	-0.365 **	0.113	-0.376 **	0.113
母親大卒ダミー			0.001	0.080			-0.262 **	0.081
学校段階								
小学校低学年（1・2・3年生）【基準】								
小学校高学年（4・5・6年生）	0.148 †	0.076	0.148 †	0.077	0.087	0.075	0.073	0.075
母親の就業形態（4群）								
正社員・正職員【基準】								
非正社員・職員（フルタイム）	0.283	0.179	0.283	0.180	0.171	0.164	0.119	0.165
非正社員・職員（パートタイム）	0.203 †	0.120	0.203 †	0.121	-0.028	0.119	-0.067	0.119
無職（専業主婦など）	0.069	0.125	0.069	0.125	-0.114	0.125	-0.126	0.125
母親の家事負担割合	0.113	0.259	0.113	0.259	0.522 *	0.250	0.482 †	0.250
きょうだい数	0.132 **	0.048	0.132 **	0.048	0.145 **	0.047	0.141 **	0.047
祖父母同居ダミー	-0.075	0.113	-0.075	0.113	0.201 †	0.107	0.188 †	0.107
カットオフポイント1	0.281	0.260	0.282	0.265	-0.241	0.249	-0.414	0.255
カットオフポイント2	2.640	0.266	2.641	0.271	2.258	0.254	2.092	0.259
尤度比 $\chi^2$	21.60 *		21.60 *		37.10 **		47.64 **	
Pseudo R2	0.004		0.004		0.007		0.009	

†  $p < 0.1$ , \*  $p < 0.05$ , \*\*  $p < 0.01$ （両側検定） 男子 N=2,591 女子 N=2,689

<解読に必要な情報>

分析に用いるデータ…東京大学社会科学研究所とベネッセ教育総合研究所が共同研究で実施している「子どもの生活と学びに関する親子調査」。2015年度より実施されたパネル調査であり、小学校1年生から高校3年生の子どもとその保護者が対象。回収票のほとんどが親子セットという特徴を持つ。本研究では、2015年度時点で子どもが小学生であり、両親がともに同居し、母親が保護者票の調査回答者になっているケースに限定して使用。性別役割分業意識の変数は2017年度調査（Wave3）にのみ含まれているため、この一変数のみ2017年度調査を用い、その他の変数については脱落サンプルの少ない2015年度調査（Wave1）を使用。分析対象となったのは、男子2,591、女子2,689の合計5,280の母子ペア。

分析に用いる変数（説明がとくに必要と思われるもの）…従属変数は、保護者票の「料理や掃除のしかたを教える」（4件法）を使用／独立変数のうち、「母親の性別役割分業意識」は、保護者票の「男性は外で働き、女性は家庭を守るほうがよい」（4件法）を使用。また、「母親の家事負担割合」は、配偶者との分担の割合を尋ねた保護者票の項目（7件法…「0割」「1～2割」「3～4割」「5割」「6～7割」「8～9割」「10割」）の回答を使用。

問1 第2節第3項で示された仮説ならびに議論を踏まえて以上の分析結果を解釈すると、どのようなことが指摘されるか、説明しなさい。

問2 以上の分析結果を土台に新たなリサーチクエスチョンを構築すれば、どのようなものが想定され、またその検証のための方法としてどのようなものが考えられるか。2つ以上のリサーチクエスチョンを示し、それぞれ、①検証方法としてどのようなものが考えられるか、②なぜ、その方法が適しているといえるか、について説明しなさい。

【設問2】

この問題は、社会教育学研究指導（坂内夏子）を志願する受験生が選択して解答する問題である。  
解答用紙の最初に「設問2・社会教育学研究指導（坂内夏子）」と記入すること。

下記の英文・社会教育法（1949年に公布・施行）の第22条は、「公民館の事業」について規定している。以下の問に答えなさい。

Date of Promulgation, June 10, 1949

SOCIAL EDUCATION LAW

Chapter IV Citizens' Public Hall

Art. 22 Activities

In order to fulfill the object stated in Art.20 a CPH may develop the following activities except When prohibited by laws and regulations.

- I Regular courses of lectures.
- II Discussions, short courses, lectures, demonstrations, and exhibitions.
- III Furnishing and utilizing of books, records and models.
- IV Athletic meetings and recreation programs.
- V Encouraging cooperation among various bodies, organizations and agencies.
- VI Providing the Community people a place for their meetings and for public use.

出典：「付録B SOCIAL EDUCATION LAW（社会教育法）」（新海英行監訳『日本占領と社会教育Ⅰ 占領期日本の社会教育改革』大空社・1990に所収）

- 問1 公民館について、どのような施設と理解するか、説明しなさい。
- 問2 「公民館の事業」として第22条に例示されているものについて和訳しなさい。
- 問3 「公民館の事業」は住民主体の学習活動を支える諸機能を具体化したものである。  
あなたの地域で展開している公民館活動の事例について論じなさい。

次の【問題】は以下の研究指導の志願者を対象とする。

教育心理学研究指導

安達智子、上淵寿、椎名乾平、堀正士、本田恵子

【問題】以下の英文を読んで〔設問1〕〔設問2〕に答えなさい。

Not that long ago, academicians were often cautious about airing the ethical dilemmas they faced in their research and academic work, but that environment is changing today. Psychologists in academe are more likely to seek out the advice of their colleagues on issues ranging from supervising graduate students to how to handle sensitive research data, says George Mason University psychologist June Tangney, PhD.

"There has been a real change in the last 10 years in people talking more frequently and more openly about ethical dilemmas of all sorts," she explains.

Indeed, researchers face an array of ethical requirements: They must meet professional, institutional and federal standards for conducting research with human participants, often supervise students they also teach and have to sort out authorship issues, just to name a few.

Here are five recommendations APA's Science Directorate gives to help researchers steer clear of ethical quandaries:

#### 1. Discuss intellectual property frankly

Academe's competitive "publish-or-perish" mindset can be a recipe for trouble when it comes to who gets credit for authorship. The best way to avoid disagreements about who should get credit and in what order is to talk about these issues at the beginning of a working relationship, even though many people often feel uncomfortable about such topics.

"It's almost like talking about money," explains Tangney. "People don't want to appear to be greedy or presumptuous."

APA's Ethics Code offers some guidance: It specifies that "faculty advisors discuss publication credit with students as early as feasible and throughout the research and publication process as appropriate." When researchers and students put such understandings in writing, they have a helpful tool to continually discuss and evaluate contributions as the research progresses.

However, even the best plans can result in disputes, which often occur because people look at the same situation differently. "While authorship should reflect the contribution," says APA Ethics Office Director Stephen Behnke, JD, PhD, "we know from social science research that people often overvalue their contributions to a project. We frequently see that in authorship-type situations. In many instances, both parties genuinely believe they're right." APA's Ethics Code stipulates that psychologists take credit only for work they have actually performed or to which they have substantially contributed and that publication credit should accurately reflect the relative contributions: "Mere possession of an institutional position, such as department chair, does not justify authorship credit," says the code. "Minor contributions to the research or to the writing for publications are acknowledged appropriately, such as in footnotes or in an introductory statement."

The same rules apply to students. If they contribute substantively to the conceptualization, design, execution, analysis or interpretation of the research reported, they should be listed as authors. Contributions that are primarily technical don't warrant authorship. In the same vein, advisers should not expect ex-officio authorship on their students' work.

Matthew McGue, PhD, of the University of Minnesota, says his psychology department has instituted a procedure to avoid murky authorship issues. "We actually have a formal process here where students make proposals for anything they do on the project," he explains. The process allows students and faculty to more easily talk about research responsibility, distribution and authorship.

Psychologists should also be cognizant of situations where they have access to confidential ideas or research, such as reviewing journal manuscripts or research grants, or hearing new ideas during a presentation or informal conversation. While it's unlikely

reviewers can purge all of the information in an interesting manuscript from their thinking, it's still unethical to take those ideas without giving credit to the originator.

"If you are a grant reviewer or a journal manuscript reviewer [who] sees someone's research [that] hasn't been published yet, you owe that person a duty of confidentiality and anonymity," says Gerald P. Koocher, PhD, editor of the journal *Ethics and Behavior* and co-author of *"Ethics in Psychology: Professional Standards and Cases."*

Researchers also need to meet their ethical obligations once their research is published: If authors learn of errors that change the interpretation of research findings, they are ethically obligated to promptly correct the errors in a correction, retraction, erratum or by other means.

To be able to answer questions about study authenticity and allow others to reanalyze the results, authors should archive primary data and accompanying records for at least five years, advises University of Minnesota psychologist and researcher Matthew McGue, PhD. "Store all your data. Don't destroy it," he says. "Because if someone charges that you did something wrong, you can go back."

"It seems simple, but this can be a tricky area," says Susan Knapp, APA's deputy publisher. "The APA Publication Manual Section 8.05 has some general advice on what to retain and suggestions about things to consider in sharing data."

The APA Ethics Code requires psychologists to release their data to others who want to verify their conclusions, provided that participants' confidentiality can be protected and as long as legal rights concerning proprietary data don't preclude their release. However, the code also notes that psychologists who request data in these circumstances can only use the shared data for reanalysis; for any other use, they must obtain a prior written agreement.

Smith, D. (2003). Five principles for research ethics: Cover your bases with these ethical strategies. *American Psychological Association*. Retrieved December 7, 2024, from <https://www.apa.org/monitor/jan03/principles> 一部改変

※ページ下部に出典を追記しております。

〔設問1〕 本文の概要を600字程度でまとめなさい。

〔設問2〕 この文章の原文では Five principles for research ethics として上記の"1. **Discuss intellectual property frankly**"につづいて、以下の4つの点(2, 3, 4, 5)について述べている。これら4つの点について、あなたの研究計画と関連づけて論じなさい。

2. **Be conscious of multiple roles**
3. **Follow informed-consent rules**
4. **Respect confidentiality and privacy**
5. **Tap into ethics resources**

※WEB掲載に際し、以下のとおり出典を追記しております。

From Smith, D. (2003, January 1). Five principles for research ethics. *Monitor on Psychology*, 34(1).  
© 2003 American Psychological Association. Reprinted with permission.

2025年度 早稲田大学大学院 教育学研究科  
博士後期課程 入学試験問題  
科目名 資料解読（教育基礎学専攻）

---

次の【設問】は、以下の研究指導の志願者を対象とする。

初等教育学研究指導

（大泉義一）（河村茂雄）（佐藤隆之）

【設問】 次の英文を読んで下記の問いに答えなさい。別紙解答用紙に解答すること。

**Toward a Viable Policy on Teaching Controversial Issues**

The central theme of this book has been that our rhetorical commitment to teaching controversial issues in American schools has not been reflected in our actual classroom practices. Some of the gap between rhetoric and reality may be related to lack of preparation and the burdens of teaching an already packed curriculum; but an important factor is public failure to accord teachers sufficient professional autonomy to teach controversial issues. While parents and the state clearly have interests in the education of children, these interests should not override the professional obligations of teachers to teach the truth or to prepare their students to be full participants in our democratic society. Teaching controversial issues has an important role in reaching both these educational goals, we have argued. How can educational policies provide teachers sufficient freedom to meet their professional obligations in this area? We will argue that local school districts should develop policies for teaching controversial issues that allow teachers appropriate freedom to exercise their professional judgment and meet their professional responsibilities. These policies should be developed through collaborations among teachers, administrators, school board members, and students (when appropriate). Our hope is that the process of collaboration would be a learning opportunity for all involved, as educators become more aware of state and local interests in education and the public becomes more aware of the point of teaching controversial issues and the discretion teachers need if they are to teach such issues without fear of jeopardizing their careers.

By tradition, professors in institutions of higher education have scope to exercise professional judgment: they enjoy academic freedom, as it's commonly put. They can usually determine the content of the curriculum in their courses, subject to broad institutional guidelines, and choose their methods of instruction as long as they do not contravene students' rights.

They can freely express their views in the classroom as long as they meet professional and institutional norms, such as treating their students in a respectful and nonabusive manner. They collectively participate in setting the curriculum and in governing the institution.<sup>73</sup> Public school teachers, in contrast, are not traditionally endowed with academic freedom. They are expected to follow the curriculum and use teaching methods endorsed by the state and the school district. Of course, good schools acknowledge that their teachers are professionals whose judgments should be respected. Teaching controversial issues is one area where teacher judgment potentially comes into play. What discretion do teachers have to choose topics for discussion, supplement curriculum materials, invite outside speakers, use new teaching methods or express their own views? Who determines the limits of teachers' discretion? Are teachers wholly subject to the will of the public as expressed through the state department of education and the school district? Should they be?

（出典：Jonathan Zimmerman and Emily Robertson, *The Case for Contention: Teaching Controversial Issues in American Schools*, Chicago: University of Chicago Press, 2017, pp. 76-77. 一部改編した。）

※ページ下部に出典を追記しております。

問 1. 第一段落を全訳しなさい。

問 2. 下線部に記してあるすべての問いについて、公立学校の教師はどうあるべきか論じなさい。

※WEB掲載に際し、以下のとおり出典を追記しております。

Used with permission of The University of Chicago Press, from *The Case for Contention: Teaching Controversial Issues in American Schools* (History and Philosophy of Education Series) by Jonathan Zimmerman & Emily Robertson, 1st edition, 2017, pp.76-77; permission conveyed through Copyright Clearance Center, Inc.



